

세계지리에서 권역 단원의 조직 방안과 필수 내용 요소의 탐구

전 종 한*

A Study on the Organizational Framework and Essential Elements of World Realms in World Regional Geography Subject

Jong-Han Jeon*

요약: 이 연구는 고등학교 세계지리 과목을 대상으로 권역 단원의 조직 방안과 필수 내용 요소의 선정 방안을 탐구한 것이다. 여기서 권역 단원의 조직이란 조직의 틀 거리를 말하는 것으로 권역 구분 방식, 권역의 적정 수효와 명칭, 각 권역에 대한 접근법 등을 포함하는 조직 방식의 측면을 지칭하는 것이고, 필수 내용 요소란 학습자가 각 권역을 이해하기 위해 꼭 배워야 할 핵심 내용 요소를 말하는 것으로 학습 내용을 구성하는 이른바 빅 아이디어들을 염두에 둔 것이다. 먼저, 연구자는 세계지리 과목의 권역 구분에는 종합적 지역 개념이 적용되는 것이 최근 추세라는 점과, 권역의 수효가 이상적으로 제시되기 보다는 학습자의 학습 부담을 완화시키는 방향으로 적정화되어야 한다는 점, 그리고 각 권역에 대한 접근을 위해서는 단일 접근법에 의존하기 보다는 서로 다른 접근법의 장점을 절충하는 통합적 접근법을 구체적 예시와 함께 제안하였다. 다음으로, 필수 내용 요소를 구성함에 있어서는 주제 중심의 접근에 의한 4개 요소와 지구적 쟁점 중심의 접근에 의한 1개 요소를 합쳐 모두 5개의 빅 아이디어를 중심으로 필수 내용 요소들을 선정하고 단원에 따라 선택적으로 적용할 것을 제안하였다. 이 때 권역별로 특화될 수 있는 필수 내용 요소들을 일부 선택하여 구성하되, 전체 권역 단원을 총괄해서 볼 때에는 모든 필수 내용 요소들을 골고루 학습하는 결과가 되도록 하는 점에 특별히 유의하였다.

주요어: 세계지리 과목, 내용 체계, 권역, 조직, 필수 내용 요소, 빅 아이디어

Abstract: This study proposes a device for the organizational frameworks and essential (content) elements of world realms in world regional geography subject. Here, the term 'organizational framework' means the method of realms division, reasonable number and naming of realms, and approaches to realms inclusively. And the term 'essential elements' designate the core elements as big ideas that every student must study through world realms. To approach these thesis, the author suggests that there is a growing trend of a combined regional concept to apply for realms division, that it is necessary to rationalize the number of realms and to prepare rather a synthetic approach to realms than a single one. And then, the author presents five essential elements as big ideas of world realms that composed of four by thematic approach and one by global-issue approach. But, this study emphasizes that in organizing the essential elements for a realm it is a better strategy to bring elements selectively with a realm because certain element fulfils function specially to certain realm.

Key Words: World Regional Geography Subject, Content Format, Realms, Organizational Framework, Essential (Content) Elements, Big Ideas.

1. 머리말

현 교육과정에서 세계지리는 초등학교와 중학교에서는 한 개 이상의 대단원 규모로, 고등학교에서는 독립된 선택 과목으로 존재하며, 한국지리(국토지리)와 함께 지리 교과를 대표하는 주요 과목이다. 그러나 광복 이후 지금까지 교육과정에서 세계지리 과목의 내용 체계는 일관성이나 지속가능성을 유지하였기보다는 당대의 교육과정 개발에 참여했던 연구진의 학문적, 시대적 배경에 따라

그 접근 방법이 매우 상이하였다. 특히, 교육과학기술부 고시 제2009-41호 교육과정 이후 현행 교육과정(교육과학기술부 고시 2012-31호)에 있어서, 고등학교 세계지리는 지역지리의 범주에 속해 있음에도 불구하고 그 내용 체계는 계통지리 영역에 상당히 치우쳐 조직되어 있다는 문제가 있다. 적어도 세계지리(world regional geography)가 지역지리의 한 분야인 점을 감안한다면, 설령 계통적 접근의 유용성을 부분적으로 인정하더라도 그 큰 틀의 내용 체계는 지역적 접근을 위주로 조직

* 경인교육대학교 사회과교육과 부교수(Associate Professor, Department of Social Studies Education, Gyeongin National University of Education)(jonghan@gin.ac.kr)

하는 것이 학문적으로 타당하다.

2015년 현재 교육 당국은 ‘문·이과 통합형 교육과정’이라는 기치로 새로운 교육과정의 개발을 추진하고 있다. 이 시점에서 고등학교 세계지리 과목의 내용 체계 개편 문제가 지리 영역 연구자들 사이에 주된 논제의 하나로 부상하고 있다. 그런데 이 논제에 접근하려면 미리 검토하여야 할 과제가 최소한 두 가지 있다고 생각된다.

우리나라의 기존 고등학교 세계지리 교과서 및 영어권에서 최근 발행된 세계지리 교재들을 전반적으로 검토해 볼 때, 세계지리의 보다 갱신된 내용 체계는 지역적 접근을 위주로 하되 계통적 접근이 상호 보완적인 맥락에서 동원되는 추세에 있음을 볼 수 있고, 특히 영어권의 경우 그러한 상보적 수준의 구성이 일반적이라는 점을 알 수 있다(de Blij *et al.*, 2013; Bradshaw *et al.*, 2012; Hobbs 2013; Johnson *et al.*, 2010; White *et al.*, 2011).

이 점과 관련해, 세계지리 교육과정의 개선을 위한 주요 과제의 하나는 계통적 접근과 지역적 접근을 큰 틀에서 어떤 형식과 수준에서 조합할 것인가, 양자의 상대적 비중은 어떻게 정할 것인가 하는 문제일 것이다(전종환, 2014). 보다 구체적으로 말하면, 계통적 접근에 의한 단원과 지역적 접근에 의한 단원의 상대적 비중을 정하는 문제를 비롯해, 계통적 접근의 단원들에서 다룰 대주제들의 선정 문제, 그리고 지역적 접근의 대단원들에서 다룰 권역(realm, 세계의 대지역)들에 적용할 지역 개념의 선택 문제, 세계의 권역 구분을 위한 준거 설정 문제, 계통적 대단원과 지역적 대단원의 전개 순서 문제 등이다.

다른 하나의 주요 과제는 세계지리 과목의 중핵 내용이라 할 수 있는 부분, 즉 권역 단원의 조직에 관한 것이다. 그 핵심은 권역 단원의 적정 수효와 명칭, 그러한 권역 설정의 근거, 그리고 각 권역별 필수 내용 요소의 추출 및 논리적 구조화와 관련된 문제이다. 세계지리 과목에서 권역 단원의 전통적 조직 방법은 각 권역을 국가와 같은 하위 지역들로 세분하고, 그 하위 지역을 다시 국지적 스케일의 지역들로 나누어 접근하는 방식이었다. 그러나 그러한 방식에 대해서는 이미 20세기 중반부터 소위 ‘반복적 지역 세분화(region-by

-region)’라는 이름으로 신랄한 비판들이 집중되어 왔다. ‘초점도 없이 광범위한 사실들을 나열적으로 다룬다는 점에서 백과사전이나 다름이 없다.’, ‘그 서술 형식이 다분히 기술적이기 때문에 과학적이라 할 수 없다.’, ‘각 지역별로 지역 사상 하나하나씩을 순차적으로 다루어 나가는 방식으로 교육과정을 구성한다는 것은 매우 비효율적인 교육을 초래할 수밖에 없다.’는 등의 비판이 그것들이다(Walter & Bernard, 1973, 15; 류재명·서태열, 1997, 13-14). 그럼에도 불구하고, 지금까지 우리나라 교육과정에서 세계지리는 세계의 주요 권역을 조직할 때 여전히 국가와 같은 세부 지역 단위로 구성하던 과거의 방식에서 크게 벗어나지 못하고 있음을 볼 수 있다.¹⁾

한편, 고등학교 세계지리 과목을 비롯해 초·중학교 지역지리 단원의 재구성을 위한 연구들이 그동안 없었던 것은 아니다. 가령, 지역지리의 내용 구성의 측면에 관심을 두고 사적 지리와 공적 지리의 순환을 통한 지역 학습을 토대로 지역인식 논리를 학생들의 이해가 성장하는 방향으로 변환시키는 작업의 중요성이 강조되기도 하였고(권정화, 1997), 기존의 세계지리 과목이 안고 있는 방대한 내용과 얇은 학습의 문제를 지적하며 거점 국가 중심의 내용 선정 방법이 대안으로 제안되기도 하였다(조성욱, 2005). 교육과정을 능동적으로 재구성해내는 교사의 실천적 지식의 중요성을 강조하면서 교사 입장에서의 주요 지리 개념과 교수학적 논리의 결합 방안 및 그 구체적 사례가 구상된 적도 있다(한희경, 2011). 이러한 선행 연구들은 세계지리의 내용 구성과 현장 실천에 관한 후속 연구들을 자극하는 데에 기여하는 소중한 성과들이다. 하지만, 세계화, 문화 다양성, 다양한 지구적 쟁점 등 현대 사회의 화두들에 해안을 제공할 수 있는 세계지리 과목의 잠재적 가치와 교육적 의미를 염두에 둔다면, 세계지리 교육에 관한 추가적 연구는 여전히 절실한 형편이다.

이러한 문제 의식에서 본 연구는 고등학교 세계지리의 내용 체계를 개선하기 위한 작업의 일환으로 권역 단원의 조직을 위한 주요 접근 방법들과, 각 권역별 필수 내용 요소를 어떻게 선별하고 구성할 것인가에 관해 논의하고자 한다. 이를 위한 기초 정보로서, 먼저 선행 교육과정에 나타난 내

용 체계의 주요 유형과 권역 단원의 조직 방식에 대한 분석을 수행하였다. 이를 토대로, 권역 단원의 조직을 위한 주요 접근 방법들을 논의한 다음, 권역 구분에 적용할 지역 개념을 염두에 두고 고등학교 세계지리 과목에 적절한 권역의 적정 수효와 명칭, 권역 설정의 근거, 그리고 빅 아이디어(big ideas)를 중심으로 단원별 필수 내용 요소의 구성 방안을 제안해보려고 한다.

2. 내용 체계의 주요 유형과 권역 단원의 조직 방식

1) 기존 내용 체계의 주요 유형과 그 한계

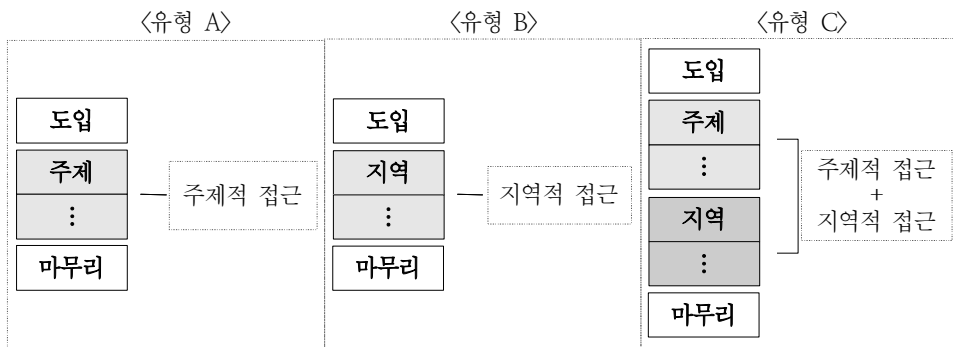
『세계지리』라는 과목명은 제5차 교육과정(문교부 고시 제88-7호) 때 처음 등장하였다. 그 이전의 교육과정에서도 세계지리 내용이 없었던 것은 아니지만, 고등학교의 경우 『세계지리』가 아닌 『지리 II』, 혹은 『인문지리』와 같은 과목명 안에서 관련 내용이 다루어지는 형식이었다. 가령, 제2차 교육과정(문교부 고시 제121호)에 의하면 ‘지리 II는 세계지리와 인문지리의 2개 영역으로 이루어져 있다.’라고 되어 있다.

이처럼 4차 교육과정 이전에는 『세계지리』라는 과목명이 존재하지 않았으므로 본 연구에서는 세계지리라는 과목명이 처음 등장한 5차 교육과정 이후를 분석의 시간적 범위로 한다. 제5차 교육과정기부터 현행 교육과정을 전체적으로 살펴볼 때

고등학교 세계지리 과목의 거시적 내용 체계는 다음과 같이 크게 세 가지 유형으로 분류될 수 있다(그림 1 참조).

첫째, [도입 단원 → 주제적 접근의 단원 → 마무리 단원]으로 이루어지는 주제적 접근 중심의 유형이다(이하 ‘유형 A’로 칭함). 이 유형은 교육인적자원부 고시 제2007-79호 교육과정 및 현행 교육과정의 기본 틀이라 할 수 있는 교육과학기술부 고시 제2009-41호 교육과정 문서에서 확인된다. 이들 교육과정에 제시된 세계지리 과목의 성격은 ‘세계 여러 지역의 다양한 삶의 모습을 이해하기 위한 과목이다.’라고 되어 있다. 내용 조직을 위해 내세운 원리는 ‘산만하게 나열된 지리적 사실들의 기술을 지양하고 개념이나 원리를 중심으로 학습하도록 하였다.’고 하면서 주제적 접근을 통한 내용 조직 방법을 선택하였음을 밝히고 있다. 이에 따라, 도입 단원에 이어 제시된 주제들은 ‘세계의 다양한 문화와 여행’, ‘세계의 자연 환경’, ‘세계화 시대의 경제 활동’, ‘세계화 시대의 인구와 도시’ 등이었고, ‘갈등과 공존의 세계’라는 쟁점 중심의 마무리 단원으로 끝을 맺는 전개 방식을 취하였다(표 1 참조).

그러나 결과적으로 산출된 내용 체계가 과연 해당 교육과정의 모두에서 밝혔던 세계 여러 지역의 이해, 즉 지역지리로서의 세계지리의 본질을 구현한 것인가, 또한 과거 교육과정 속의 인문지리 과목과는 어떻게 다른 것인가 하는 등의 질문에는 제대로 응답하기 어렵다는 문제가 있다. 그래서



〈유형 A〉는 교육인적자원부 고시 제2007-79호 및 교육과학기술부 고시 제2009-41호 이후의 현행 교육과정, 〈유형 B〉는 제7차 교육과정(교육부 고시 제1997-15호), 〈유형 C〉는 제5차(문교부 고시 제88-7호) 및 제6차 교육과정(교육부 고시 제1992-19호)에서 각각 확인할 수 있다.

그림 1. 선행 세계지리 교육과정에 나타난 내용 체계의 주요 유형

이 유형에 대해 일부 관련 연구자와 현장 교사들은 ‘세계지리 교과서에서 대륙별 권역 구분 방식을 주제별 접근 방식으로 전환하는 것은 바람직하지 않다.’, ‘세계지리가 세계지리 답지 않다.’는 등의 비판적 평가를 내놓기도 하였다(예. 구동희, 2011, 55).

둘째, [도입 단원 → 지역적 접근의 단원 → 마무리 단원]으로 이루어지는 지역적 접근 중심의 유형이다(이하 ‘유형 B’로 칭함). 이 유형은 제7차

교육과정(교육부 고시 제1997-15호)에서 볼 수 있다. 이 교육과정에 제시된 세계지리 과목의 기본 성격은 ‘세계 각 지역이 지리적 현상을 종합적, 체계적으로 이해하는 과목이다.’라고 되어 있어 위에 분석한 유형 A의 그것과 크게 다르지 않았다. 그러나 이 교육과정에서 선택한 내용 조직의 원리는 대체로 지역적 접근에 의한 것으로서 유형 A의 그것과 전혀 달랐다. 이 원리에 따라, 도입 단원에 이어 제시된 권역들은 ‘우리와 가까운 국가들’, ‘일찍 산업화된 국가들’, ‘지역 개발에 활기를 띠는 국가들’, ‘사회주의 붕괴 이후 변화를 겪는 국가들’ 등이었고, ‘세계의 과제’라는 쟁점 중심의 마무리 단원으로 끝을 맺는 전개 방식이었다. 이것은 세계지리 과목의 기본 성격으로 표명했던 ‘세계 각 지역의 이해’를 추구하려 했음을 대단원 명과 그 전개 방식을 통해 거시적 틀에서 잘 드러낸 유형이라 할 수 있다(표 2 참조).

하지만, 이 유형이 지닌 몇 가지 한계를 지적하

표 1. 제2009-41호 교육과정 세계지리의 내용 체계

| 대단원 및 필수 내용 요소 |
|--|
| I. 세계화와 지역 이해 1. 세계 인식의 시공간적 차이 2. 세계화와 지역화 3. 원격 탐사와 지리 정보 체계 4. 세계의 지역 구분 |
| II. 세계의 다양한 문화와 여행 1. 아시아의 종교 경관 2. 유럽의 축제 문화 3. 아프리카의 관광 자원 4. 오세아니아의 생태 기행 5. 아메리카의 다문화 체형 |
| III. 세계의 자연 환경 1. 열대 우림과 열대 사바나 2. 온대 동안 기후와 서안 기후 3. 건조 기후와 건조 지형 4. 냉·한대 기후와 빙하 지형 5. 변동하는 신기 조산대 6. 세계의 해안 지형 |
| IV. 세계화 시대의 경제 활동 1. 자원 생산과 농업 활동 2. 세계의 공업 활동과 변화 3. 서비스 산업의 세계화 4. 세계의 무역 활동 |
| V. 세계화 시대의 인구와 도시 1. 인구 성장과 인구 문제 2. 인구 이동과 지역 변화 3. 선진국과 개발도상국의 도시화 4. 세계화와 세계 도시 |
| VI. 갈등과 공존의 세계 1. 세계 경제 환경의 변화 2. 세계의 영역 분쟁 3. 문화적 차이와 교류 4. 환경 문제와 국제 협력 |

※ 자료: 교육과학기술부 고시 제2009-41호 교육과정

표 2. 제7차 교육과정 세계지리의 내용 체계

| 대단원 및 필수 내용 요소 |
|--|
| I. 세계와 지리 1. 지역 정보와 지리 학습 2. 세계의 자연 환경 3. 세계의 인문 환경 |
| II. 우리와 가까운 국가들 1. 중국 2. 일본 |
| III. 일찍 산업화된 국가들 1. 유럽 연합 국가들 2. 미국과 캐나다 3. 오스트레일리아와 뉴질랜드 |
| IV. 지역 개발에 활기를 띠는 국가들 1. 동남 및 남부 아시아 2. 서남 아시아 및 북부 아프리카 3. 중·남부 아프리카 4. 라틴 아메리카 |
| V. 사회주의 붕괴 이후 변화를 겪는 국가들 1. 러시아와 그 주위 국가들 2. 동부 유럽 |
| VI. 세계의 과제 1. 환경 문제 2. 지역 갈등과 상호 협력 |

※ 자료: 교육부 고시 제1997-15호 교육과정

지 않을 수 없다. 우선, 대단원명으로 제시한 ‘우리와 가까운 지역들’, ‘지역 개발에 활기를 띠는 국가들’ 등은 학술적, 사회적 합의가 필요한 용어들로서 교육과정 개발자의 주관성이 간섭할 여지가 크다는 문제가 있다. 또한, 각 권역의 명칭과 범위를 설정하는 데에 어떤 지역 개념을 적용한 것인가, 모든 권역에 과연 동일한 지역 개념을 적용한 것인가 하는 등의 의의 제기에 직면할 수밖에 없고, ‘우리와 가까운’이란 물리적 의미인가, 문화적 혹은 정치적 의미인가, ‘개발’은 단지 지역 개발을 의미하는가 아니면 발전과 사회 정의를 포함하는 넓은 개념인가, ‘활기를 띠는’이란 어느 정도를 일컫는 것인가 등등 사전에 광범위한 논의를 필요로 하거나 여러 가지 논란을 야기할 수 있는 용어나 주제들이 대단원 제목으로 사용되었다는 문제도 있다. 이 밖에 ‘사회주의 붕괴 이후 변화를 겪는’이라는 표현은 그 의미가 시대적으로 한정적일 수밖에 없다.

셋째, [도입 단원 → 주제적 접근의 단원 → 지역적 접근의 단원 → 마무리 단원]으로 이루어지는 이른바 절충적 접근의 유형이다(이하 ‘유형 C’로 칭함). 이 유형은 일견 위에 언급한 두 유형이 등장한 이후 양자를 서로 절충하거나 조합하며 시기적으로 맨 나중에 등장한 것처럼 느껴질 수 있다. 그러나 사실은 이 유형이 우리나라 세계지리 교육과정 속에 등장한 때는 제5차 및 제6차 교육과정 때로서 오히려 시기상 가장 앞선다.

한편, 유형 C는 거시적 틀의 면에서 최근에 발행된 영어권의 주요 세계지리 교재들의 그것과 유사성이 있다. 제5차 교육과정에 제시된 세계지리의 성격은 ‘세계지리는 지역지리의 한 분야이다.’, 그리고 내용 조직의 원리와 관련해서는 ‘세계지리 내용을 짜는 데에는 계통적 구성을 택할 수도 있고, 지역적 구성을 택할 수도 있다. 그러나 여러 지역으로 나누어서 다루는 것이 지역지리의 본질에 더 접근하는 것이다.’라고 하여 세계지리 과목의 본질을 명시하고 있다.

제6차 교육과정에서는 내용 조직의 대표적 두 원리 간의 상호 관계에 대해 밝히고 있는데, ‘계통적 내용은 지나치게 학문적 중심이며, 세계 각 지역의 지리적 정보를 종합적으로 획득하기에는 부적절하여, 세계지리에서는 지역지리에 많은 비중

을 두되 계통지리에서 습득한 지식을 바탕으로 세계 여러 지역의 특성을 파악하도록 한다.’라고 서술하고 있다. 이와 같이, 제6차 교육과정에서는 세계지리 과목의 본질을 상기하면서 내용 조직의 원리와 관련해서는 양자의 장단점을 파악하는 가운데 적절한 조합을 추구하였다(표 3 참조).

전반적으로 볼 때 제5차와 제6차 교육과정의 세계지리는 그 내용 체계가 서로 흡사한 편이다. 다만, 권역 구분의 준거로 활용된 지역 개념에 있어서는 두 교육과정이 서로 달랐다. 제5차 교육과정의 권역 구분에서는 문화권에 기초한 지역 개념이 적용되었지만, 제6차 교육과정에서는 뚜렷한 지역 개념에 기초하지 않은 채 여러 가지 지역 개념이 혼용되었다.

유형 A 및 유형 B와 마찬가지로, 유형 C 역시 몇 가지 한계를 지니고 있다. 그 하나는 각 권역의 ‘지역성’을 구명하는 것을 세계지리의 주된 교육 목표로 삼았다는 것이다. 제5차 세계지리 교육

표 3. 제6차 교육과정 세계지리의 내용 체계

| 대단원 및 필수 내용 요소 | |
|-------------------|--|
| I. 세계의 자연 환경 | 1. 지리와 지리 정보 2. 기후 3. 식생과 토양 4. 지형 5. 해양 |
| II. 세계의 인문 환경 | 1. 인종과 민족 2. 언어 3. 종교 4. 문화권 5. 식량, 에너지, 지하 자원 |
| III. 세계 여러 지역의 생활 | 1. 서태평양 연안 국가의 자연 환경과 산업 2. 동남 및 남부 아시아의 문화와 산업 3. 서남 아시아와 아프리카의 자원과 종교 4. 유럽의 산업과 경제 협력 및 체제 변화 5. 아메리카의 산업과 문화 |
| VI. 세계의 과제와 미래 | 1. 인간과 환경 문제 2. 경제 수준의 지역차 3. 지역간 상호 협력 |

* 자료 : 교육부 고시 제1992-19호 교육과정

과정에서 ‘세계지리는 지역지리의 한 분야인 「세계 각 지역 연구」의 과목이기 때문에 그 각 지역의 성격 구명을 대명제로 삼고 있다.’고 서술하였다. 그러나 이 같은 지역성 구명이라는 목표는 유기체로서의 지역 개념, 용기로서의 지역 개념을 전제했던 20세기 전반의 지역지리의 목적과 유사한 것으로(Walter and Bernard, 1973, 14), 현대 지리학계에서 발전시킨 지역 개념, 즉 실체이기보다는 지적 도구로서의 지역 개념, 다중 스케일에 걸친 공간으로서의 개방적 지역 개념, 결절로서의 지역 개념 등 현대지리학의 다양한 지역 개념을 아직 포용하지 못한 것이었다. 또 하나의 문제는, 가령 제6차 교육과정의 ‘서태평양 연안 국가’처럼 대단원명으로 사용되기에는 그 공간 범위와 내용이 불분명한 용어가 사용되었다는 점이다. 요컨대, 권역 구분의 대전제로 제시한 지역 개념의 구시대성 및 권역별 명칭의 적절성과 그 공간 범위의 타당성 등이 주된 문제로 지적될 수 있는 것이다.

2) 권역 단원의 조직 방식과 그 특징

지금부터는 권역 단원에 초점을 맞춰 그 조직 방식을 증점적으로 분석해 보기로 한다. 앞에 언급한 바와 같이, 현행 교육과정에서는 권역 단원이 존재하지 않는다. 대단원 수준에서 권역 단원이 설정되어 있던 시기는 제5차~제7차 교육과정 때였다. 제5차 교육과정에서 권역 단원은 ‘몬순 아시아’, ‘건조 아시아와 아프리카’, ‘유럽’, ‘아메리카 및 오세아니아’의 4개 단원이었다. 여기서, 권역 단원의 수효가 학습에 부담이 될 정도로 많아지는 것을 예방하기 위해 세계 여러 지역을 거시적인 네 개의 권역들로 구분한 것이 돋보인다.

특히, 동부아시아, 동남아시아, 남부아시아를 몬순 아시아라는 하나의 권역명으로 묶은 것은 지리적인 관점을 담은 권역 설정일 뿐만 아니라, 권역 내의 하위 지역 간 비교 가치도 크다는 점에서 교육적으로도 유의미하다고 생각된다. 백인들에 의해 새롭게 개척된 대륙이라는 공통점을 지닌 아메리카와 오세아니아를 하나의 권역으로 묶은 방식에 대해서도 마찬가지로 평가를 할 수 있다. 권역 구분을 위해 공통적으로 활용된 지역 개념은 대체로 문화 지역(혹은 문화권) 개념으로 보이며, 이를

준거로 도출된 권역들 간에는 상호 등가성과 배타성이 어느 정도 담보될 수 있다는 장점을 보여주고 있다.

각 권역 단원의 하위 조직을 보면, 가령 몬순아시아 단원의 경우 ‘세계적인 인구 밀집 지역’이라 하여 이 권역의 대표적 특성을 제시하는 식으로 학습의 주안점을 안내하는 것으로 시작하였다. 이에 이어서 ‘일본’, ‘중국’, ‘동남아시아’, ‘인도 반도’가 차례로 전개되었는데, 이 부분부터는 몇 가지 문제가 발견된다. 무엇보다 조직 방식의 면에서, 과거부터 학습 내용의 방대함과 나열성의 주된 요인으로 자주 거론되었던 ‘반복적 지역 세분화’ 방식에 머물러 있다는 점이다. 동부아시아에 접근할 때에는 국가 단위로 나누어 접근한 반면, 동남아시아의 경우에는 여러 국가들을 하나로 묶어 다룬 점, 인도 반도라는 하위 지역은 앞의 동부아시아나 남부아시아와는 매우 다른 유형의 지역 설정이라는 점 등이 문제로 지적될 수 있다.

여타 권역 단원들도 ‘반복적 지역 세분화’ 방식으로 구성되었다는 점에서 그 조직 방식이 몬순아시아의 경우와 대동소이하다고 볼 수 있다. 즉, 각 권역의 첫 머리에서는 해당 권역의 지리적 특징을 몇 가지로 요약하여 부각시키고 있지만, 해당 권역에 접근하는 방식은 국가와 같은 하위 지역들로 나누어 해당 국가나 지역의 지리적 현상들을 기술하는 식의 지역 세분화 방식이었다. 제5차 교육과정의 이러한 조직 방식은 제6차 교육과정에서도 별다른 개선이 없이 거의 그대로 이어졌다.

제7차 교육과정 역시 권역 단원의 조직 방식은 이전 교육과정 때와 크게 다르지 않았다. 다만, 권역 단원의 제목명에는 이전과는 달리 당대의 시대성이 반영되었다. 예를 들면 ‘사회주의 붕괴 이후 변화를 겪는 국가들’과 같은 단원명이 그것이다. 그러나 이러한 대단원명을 제외하면, 단원별 조직 방식은 5차 및 6차 교육과정의 그것과 마찬가지로 ‘반복적 지역 세분화’ 방식이었다. ‘우리와 가까운 지역들’은 중국과 일본으로 나누어 구성하였고, ‘일찍 산업화된 국가들’은 유럽 연합 국가들, 미국과 캐나다, 오스트레일리아와 뉴질랜드로, ‘지역 개발에 활기를 띠는 국가들’은 동남 및 남부 아시아, 서남 아시아와 북부 아프리카, 중남부 아프리카, 라틴 아메리카로, 끝으로 ‘사회주의 붕괴 이후

변화를 겪는 국가들'은 러시아와 그 주위 국가들, 동부 유럽 등 국가 또는 하위 지역들로 각각 편제되었다.

그런데 제7차 교육과정 때의 조직 방식은 제5차 및 제6차에 비해 하위 지역의 전개가 다소 나열적이고 하위 지역별 학습 내용의 선정 논리도 오히려 취약해 보인다. 예를 들어, '우리와 가까운 지역들'에서 제시된 이 권역의 특징이나 학습의 주안점은 그 분량이나 내용이 제5차나 제6차 교육과정 때의 그것에 비해 대단히 소략하고 나열적이다. 다시 말해, 이 권역을 왜 배우며, 무엇을 배울 것인가 하는 점이 충분히 제공되지 않고 있다. 하위 지역들로 제시된 중국이나 일본 같은 소단원에서 배워야 할 필수 내용 요소들은 지리적 주제들(themes)이기보다는 자원, 산업 등과 같은 소위 토픽(topics)들로 이루어져 있고, 해당 국가에서 나타나는 많은 토픽들 중 왜 그 토픽을 선정했는가에 대해서도 설득력 있게 제시하지 못하고 있다. 여타 권역 단원들의 조직 방식 역시 마찬가지이다. 문제는 이와 같은 조직 방식이 '지리적 현상의 종합적, 체계적 이해'를 표방한 제7차 세계지리 교육과정의 과목 목표에 비추어 그리 적합하지 않다고 평가할 수 있다는 점이다.

3. '권역의 조직 방식': 주요 접근 방식의 검토

1) 지역 중심의 접근

권역 단원을 조직하기 위한 한 방식으로서의 지역 중심의 접근은 세계지리 과목에서 가장 전통적으로 사용되었던 접근법이다. 여기에는 몇 가지 종류가 포함되는데, 국가와 같은 정치 지역 중심의 접근, 기후나 지형 등의 지역적 차이에 근거한 자연 지역 중심의 접근, 종교나 언어, 문화 경관 등의 문화적 동질성에 기초한 문화 지역 중심의 접근 등이 그것이다. 이러한 지역 중심의 접근에서는 정치, 자연, 문화 등의 측면에서 동질성을 보이는 일정 범위의 공간을 지역이라 칭한다. 이 방법은 '하나의 지역은 주변의 다른 지역과 그 성격이 다르다.'는 점과, '지역의 중심으로 갈수록 그 특성이 강해지고 주변부로 갈수록 특성은 약해진

다.'는 점을 전제한다. 따라서, 그러한 지역들 사이의 경계부는 대개 명료한 선보다는 일종의 혼성적 성격을 보이는 지대(地帶), 즉 접이지대의 형태로 나타난다고 상정한다.

지역 중심의 접근 중 가장 전통적인 유형은 정치 지역 중심의 접근이었다. 특히, 이 접근은 계통 지리학이 지역지리학을 압도하기 시작했던 20세기 중반을 지나면서 전통적 지역지리가 지닌 비과학성의 주된 요인으로 지적받으며 큰 비판을 받기도 하였다. 지역지리의 전통적 조직 방식에 대한 부정적 평가 중 '반복적 지역 세분화'라는 비판도 사실상 정치 지역 중심의 접근에 대한 것이었다. 그 뒤, 정치 지역 중심의 접근이나 자연 지역 중심의 접근의 단점에 대한 개선책으로 제안된 것이 문화 지역 중심의 접근이었다(Conroy, 1966; Stephenson, 1969).

특히, Conroy(1966, 71-72)는 문화 지역 중심의 접근이 갖는 유용성을 다음과 같이 주장하였다. 첫째, 문화적 감수성을 기르는 데에 기여할 수 있다. 만약 세계지리가 세계 각 지역의 다양한 문화에 대한 공감적 이해(sympathetic understanding)를 추구하는 데에 목표를 두는 분야라면, 문화 지역 중심의 접근은 세계의 다양한 문화를 지역별로 일반화하고 기술하는 데에 가장 논리적인 방법이라는 것이다. 둘째, 문화 지역은 세계의 다양한 현상들을 조직하고 처리하는 지역 개념 중 가장 포용력이 큰 것이다. 세계지리에서는 자연, 작물, 산업, 종교, 정치, 도시, 교통, 인구 등 매우 다양한 현상들을 다루게 되는데, 이렇게 다양한 현상들을 담을 수 있을 만큼 포괄적인 개념이 바로 문화 지역이라는 것이다.

그러나 세계 각처에 살고 있는 다양한 사람들의 문화적 특성은 서로 연결되어 있고 복잡하게 얽혀 있기 때문에 사람들의 문화를 지역에 따라 완전히 배타적으로 묶어 내거나 명료하게 구분하는 것은 거의 불가능하다. 이런 한계를 인식하면서, 그동안 문화지리학이나 문화인류학계에서는 사람들의 다양한 문화에 공통 필수로 존재하는 것으로 여겨지는 소위 '일반 요소들(generic elements)'을 문화 지역을 구분하기 위한 주된 준거로서 사용해 왔다. 이러한 일반 요소들로는 종교 및 철학 체계, 사회 체계, 경제 체계, 정치 체계, 지배적으로 사

용되는 언어, 생활양식 등이 거론되었다(Conroy, 1966; Stephenson, 1969). 이러한 노력에도 불구하고, 전체적으로 지역 중심의 접근은 공간적 자축성이 유지되던 근대화 이전의 전통 세계에 적용 가능한 방법으로 평가되었다. 비달(P. Vidal)이나 사우어(C. Sauer)가 연구하던 20세기 초 이전의 세계에서나 의미 있었던 방법이라는 것이다.

2) 주제 중심의 접근

주제 중심의 접근은 지역 중심의 접근법을 비판했던 학자들이 그 대안으로 제시한 것이다. 그들에 의하면, 지역 중심 접근법의 주요 한계는 '세계 각 지역의 연결성이 점차 증가하는 최근 상황을 인식하지 못한 채 지역들 사이의 일반성이나 보편성을 놓치고 한 지역의 고유성과 예외성에 집착했다는 점, 지역을 지적 도구로서보다는 실재하는 공간적 실체로 개념화했다는 점, 지역의 구분 방식이 일관성도 없고 비논리적이었다는 점, 지역을 소우주로 전제하는 전체론적(holistic) 지역 개념은 인간-자연 관계가 수세기 이상 국지적 수준에서 지속된 공간이 아닌 한 현대 세계를 기술하는 데 부적합하다는 점' 등이었다(Walter and Bernard, 1973, 15-16).

이렇게 등장한 주제 중심의 접근법은 크게 토픽 중심의 접근(topical approach)과 좁은 의미의 주제 중심의 접근(thematic approach)으로 나뉜다. 토픽 중심의 접근은 지형, 기후, 교통, 산업, 도시, 인구 등과 같은 특정한 토픽들로 지역을 기술하는 것이다. 물론, 전통적인 지역 중심의 접근 역시 소위 헤트너(Hettner)식 지지 도식이라 하여 하위 지역을 서술할 때 위와 유사한 각종의 지리 현상들을 열거한다. 그러나 토픽 중심의 접근법이 전통적인 지역 중심의 접근법과 다른 것은 그 지역에 존재하는 모든 현상들을 백과사전식으로 나열하는 것이 아니라, 그 지역의 특성을 이해하는 데에 도움이 되는 특정한 토픽들을 선택하여 다룬다는 점에 있다. 또한, 반복적 지역 세분화에 의한 방식으로 지역의 특성을 기술하기보다는, 한 지역 안에서 전개되는 각 토픽의 공간적 변이(spatial variation)에 관심을 갖는다는 것도 특징이다.

한편, 토픽 중심의 접근에 대응하는 좁은 의미

의 주제 중심 접근법은 공간적 원리 및 과정을 설명하는 데 더욱 초점을 둔다. 이 때의 주제 중심 접근은 토픽 중심 접근에 비해 어떤 지리 현상이 어떤 환경과 맥락에서 출몰하고 작용하는지를 설명하는 데에 보다 관심을 둔다. 주제 중심의 접근에서 일반적으로 활용되는 주제의 예로는 가령 '자연 환경과 인간의 적응', '자원과 산업 발달', '문화의 기원과 전파', '취락 체계의 형성과 도시화' 등이 있다(예. Walter & Bernard, 1973, 21-23). 이처럼 주제 중심의 접근은 두 개 이상의 지리적 현상들을 연관시켜 제시함으로써 일정한 주제 하에 지리적 현상들 사이의 상호 관련성을 살펴보겠다는 의도를 담아내고 있다. 이것은 어떤 지역에서 나타나는 독특한 현상에 관심을 두는 것이 아니라, 모든 지역에서 공통 필수로 나타나는 일반 요소들(generic elements)을 중심으로 지리적 주제를 설정함으로써 접근하는 방식이라 할 수 있다(예. de Blij *et al.*, 2013).

3) 지구적 쟁점 중심의 접근

지구적 쟁점 중심의 접근법은 앞에서 말한 지역 중심 접근이나 넓은 의미의 주제 중심 접근과 비교할 때 그 탄생 배경과 지향이 다르다. 지역 중심 접근이나 주제 중심 접근은 여러 가지 면에서 서로 상반되는 특징을 보이지만 적어도 '지리적 관점에서 세계의 주요 권역들을 이해'하는 데에 주안점을 둔다는 점, 다시 말해서 '권역의 지리적 이해'에 주된 목표를 둔다는 면에서는 공통점을 가진다. 이에 반해, 지구적 쟁점 중심의 접근은 권역 그 자체의 이해보다는 지구적 쟁점에 대한 인식과 그 해결력, 비판적 사고 등의 소위 핵심 역량(key competence)을 기르는 데에 목표를 두고 있고, 궁극적으로는 그 같은 지리적 소양을 갖춘 세계 시민성의 함양에 목적을 둔다.

이 접근에서는 지구적 쟁점을 학습하기 위해 세계의 여러 지역을 선택적으로 다루게 되는데, 이렇게 선택된 지역은 그 자체가 학습의 목표가 아니라 해당 쟁점을 인식하고 해결하기 위한 단지 사례 지역, 즉 수단일 뿐이다. 그리고 학생들이 학습하게 되는 여러 가지 지구적 쟁점들은 상호 간에 학습의 선후 관계가 있는 것이 아니라 각자 자

기완결성을 지닌 단위, 즉 모듈이 학습의 기본 단위가 된다. 다시 말해서, 하나의 모듈에 대한 학습은 앞뒤로 다른 모듈에 대한 학습을 전제하지 않고 그 자체로 완결성을 지닌다는 의미이다. 따라서, 교수자는 교실 상황이나 학습자의 관심을 반영하여 어떤 쟁점이든 자유롭게 선택하여 다룰 수 있다.

쟁점 중심의 접근법 중 우리에게 잘 알려진 것이 미국 콜로라도 대학의 지리교육센터에서 개발한 GIGI(Geographic Inquiry into Global Issues) 프로그램이다. 이 프로그램은 미국의 국가 교육 목표(National Education Goals)에서 지리 교과가 영어, 수학, 과학, 역사와 함께 5대 핵심 과목(core subjects)으로 지정됨에 따라 1992년 미국의 국가 과학 기금에서 후원하고 지리학자와 지리 교사들이 참여하여 개발한 것이다(Hill, 1993, 73). 그 뒤 이 프로그램은 미국 전역의 학교에서 실험된 후 1995년에 최종 발표되었다. GIGI에서 추구하는 인간상은 지리적 소양을 갖춘 세계 시민(geographically informed global citizen)이다. 프로그램은 20개의 지구적 쟁점²⁾에 관한 모듈들로 이루어져 있으며, 각 모듈은 6~8시수로 구성되어 있다.

이 프로그램에서 각 모듈은 학생들에게 지리적 탐구를 요구하는 선도 질문(leading question)으로 시작되는데, 가령 ‘종교의 차이가 갈등으로 이어지는 지역은 어디인가?’, ‘지리적 이주(이동)의 자유는 인간의 기본 권리인가?’, ‘왜 자연 재해는 장소에 따라 다르게 나타나는가?’ 등등이 그 예이다. 그리고 이러한 쟁점이 가장 극명하게 나타나는 세계 각처의 두 개 내외 지역이 학습을 위한 사례 지역으로 선택된다. 이 때 두 개 내외의 사례 지역이 제공되는 이유는 해당 쟁점이 국지적 스케일의 문제이면서도 동시에 지역적, 지구적 스케일에 연동되는 문제임을 학생들이 자연스럽게 파악하도록 하기 위함이다. 기타, 각 쟁점의 파악과 해결에 필요한 간단한 지도집과 자료집이 학생들에게 제공되고, 이 프로그램의 진행에 도움이 되도록 교사용 지침서도 함께 제공된다(<http://www.unco.edu/geography/GIGI/>).

지구적 쟁점 중심의 접근법은 학문적 성격이 짙은 앞의 두 접근법에 비해 상대적으로 교육적인 접근이라 평가할 수 있다. 세계지리 과목의 고질

적 문제인 내용의 방대함 및 나열성 문제도 어느 정도 극복하고 있다고 여겨진다. 하지만, 그렇다고 이 접근법에 한계가 없는 것은 아니다. 가장 큰 한계는 각 쟁점을 다루기 위해 세계의 특정한 두 개 내외 지역을 사례로 선택하다보니, 사례 지역들이 해당 쟁점과 관련된 문제 지역으로 학생들의 인식 속에 고착화될 우려가 있다는 점이다. 이 프로그램을 학습한 학생들의 입장에서 볼 때, 세계에서 인구 과잉이 큰 문제인 지역 하면 방글라데시가 바로 떠오르고, 자연재해로 고충을 겪고 있는 지역 하면 늘 일본이 연상될 수 있다는 뜻이다. 세계지리 과목의 교육적 기능이 어떤 지역에 대한 고정 관념이나 편견을 불식시키고 문화다양성에 대한 소양을 기르는 데에 있음을 상기할 때, 지구적 쟁점 중심의 접근법이 갖는 그러한 한계는 생각보다 심각하게 여겨질 수 있다.

또 하나의 한계는 쟁점 중심 접근 그 자체와 관련되어 있다. 일반적 쟁점이든 지구적 쟁점이든 쟁점 그 자체는 시기적으로 현재적인 것이고 사회·정치적으로 문제가 되는 것이다. 지역 중심의 접근이나 개념 중심의 접근의 경우 그 학습 목표와 내용이 지속가능한 것인데 비해, 쟁점 중심의 접근에서는 만약 쟁점이 뚜렷하지 않은 상황이 초래되거나 심지어 미래에 그것이 소멸될 경우 그 학습 목표와 내용의 교육적 타당성을 보장받을 수 없게 된다. 이러한 경우, 지구적 쟁점 중심의 접근법은 그 가치를 인정받기 위해 세계 각처의 주요 쟁점들과 해당 쟁점에 휩싸인 문제 지역들을 끊임없이 찾아 나서지 않으면 안 될지도 모른다. 실제로, GIGI 프로그램은 이것이 개발된 1990년대 초의 쟁점들을 다루고 있으므로 20여년이 지난 현 시점에서 각 모듈의 쟁점 및 선도 질문들이 여전히 타당성을 지니는 것인지에 대한 재검토가 필요하다.

쟁점 중심의 학습은 교실 세계에서 배우는 내용이 실제 삶의 세계에서 경험하는 바와 다르지 않다는 점에서 장점을 지닌다. 하지만, 다른 한편으로는 학생들에게 마치 삶의 세계가 늘 문제로 휩싸인 공간인 것처럼 인식하게 함으로써 세계에 대한 부정적 관점을 심어줄 수도 있다. 또한, 지구적 쟁점 중심의 접근은 주요 권역을 학습의 틀로 삼는 전통적 지역지리의 한계를 벗어나 쟁점을 학습

의 출발점으로 삼는다고 표방하고 있지만, 학습을 위한 실제 사례 지역을 선정함에 있어서는 전통적 지역지리의 권역 구분에 머물러 있다. 동부아시아, 일본, 남부아시아, 동남아시아, 서남아시아와 북아프리카, 사하라 이남 아프리카, 옛 소비에트 연방, 호주와 뉴질랜드 및 태평양 지역, 유럽, 라틴 아메리카로 이루어진 10대 권역이 그것인데, 여기서 동부아시아에 속한 일본을 동부아시아와는 별개의 권역으로 다루는 것도 설득력이 없다. 이와 같이 지구적 쟁점 중심의 접근은 다른 어떤 접근법보다도 교육적인 것으로 평가되면서도 그 한계와 문제 또한 적지 않다.

4. 권역 구분의 실제와 권역 단원의 필수 내용 요소

1) 권역 단원의 적정 수효를 고려한 권역 구분 방안

세계지리가 기본적으로 지역지리의 범주에 속한다는 점을 인정할 때, 세계지리 과목에서 권역 단원의 설정은 필수적인 것이다. 그런데 학교 과목으로서의 세계지리를 위해서는 학생들의 학습 부담과 방대한 내용의 보다 효과적인 학습이라는 두 문제를 고려하지 않을 수 없다. 따라서 세계지리 과목에서 다뤄야 할 권역 단원의 수효는 학문적,

이상적으로 제시되기보다는 교육적으로 적정화되어야 한다.

최근 미국에서 발간되는 대학 교재들을 보면, 세계의 대지역은 대개 8~12개 권역으로 나누는 것이 일반적이다. 그러나 위에 언급한 두 가지 문제로 인해 우리나라 고등학교 교육과정의 세계지리에서 8~12개에 이르는 모든 권역들을 각각의 대단원으로 설정하는 것은 무리이다. 그러면 세계의 주요 권역들을 어떻게 통폐합함으로써 권역 단원의 수효를 적정화할 것인가? 이를 위해서는 먼저 권역의 구분 작업에 공통된 지역 개념을 적용해야 한다.

전통적으로 권역의 구분에 적용한 지역 개념은 수륙 분포를 준거로 한 대륙 구분, 즉 자연지역 개념이었다. 그 뒤 20세기 중반을 거쳐 최근에는 문화지역 개념과 기능지역 개념이 기존의 자연지역 개념에 추가적으로 고려되고 있음은 이미 논의한 바와 같다. 그래서 오늘날 국내외 세계지리 교재들에서 권역 구분을 위해 사용되는 지역 개념은 어떤 단일한 지역 개념이기보다는 자연, 문화, 기능, 역사 등의 준거들을 함께 동원하는 종합적 지역 개념임을 알 수 있다. 이러한 관점에서 세계의 주요 권역들을 통합하는 방법을 생각해 볼 수 있고, 이에 의한 권역 통합의 방안을 제시하면 <표 4>와 같다.

표의 A안을 예로 들면, 동부아시아, 동남아시아

표 4. 세계지리 과목을 위한 권역 통합 방안

| 세계의 주요 권역 | 권역 통합의 예시(A안) | 권역 통합의 예시(B안) |
|------------------|----------------|------------------|
| ① 동부아시아 | · 문순 아시아 | 문순 아시아와 오세아니아 |
| ② 동남아시아 | | |
| ③ 남부아시아 | | |
| ④ 서남아시아와 북부 아프리카 | · 건조 아시아와 아프리카 | 건조 아시아와 북아프리카 |
| ⑤ 사하라 이남 아프리카 | | |
| ⑥ 유럽 | · 유럽과 러시아 권역 | 유럽과 앵글로아메리카 |
| ⑦ 러시아와 주변 국가들 | | |
| ⑧ 북아메리카 | · 아메리카와 오세아니아 | 중·남부아프리카와 라틴아메리카 |
| ⑨ 남아메리카 | | |
| ⑩ 오세아니아 | | |

아, 남아시아를 ‘몬순 아시아’라는 권역명으로 통합하는 방안이 가능할 것이다. 이들 세 지역은 비록 종교나 언어의 지역적 변이가 나타나긴 하지만 대체로 몬순 기후를 공유하고 있고 그에 적응한 생활 방식과 높은 인구 부양력, 그리고 문화적 교류가 역사적으로 긴밀했다는 등의 여러 가지 공통점이 있다. 서남아시아와 북부 아프리카, 그리고 사하라 이남 아프리카는 ‘건조 아시아와 아프리카’라는 하나의 권역명으로 통합하여 다루어볼 수 있다. 건조 아시아라는 용어는 이미 제5차 교육과정 때 사용되었던 개념으로 그 공간 범위는 몬순 아시아를 벗어난 유라시아 대륙 내부의 중앙아시아 및 건조한 서남아시아를 포함한다. 몬순 아시아와 마찬가지로 건조 아시아 개념은 단순히 기후 환경 특성을 지칭하는 것만이 아니라 그러한 환경에 적응한 인간의 문화와 생활방식의 유사성을 함축한 용어이다. 다만, 사하라 이남 아프리카의 경우 비록 북부 아프리카와 문화적 차이는 있지만 동일한 아프리카 지역이라는 대륙적 연속성에 근거하여 이 권역에 통합하는 것이 합리적일 것이다.

‘유럽과 러시아 권역’은 비록 정치 체제는 지역적으로 다소 상이하지만 온대 및 냉대 기후를 배경으로 백인 주도의 정치와 사회를 형성해 왔다는 공통점이 있다. 더구나 냉전 시대가 종료된 이후

정치적으로 가까워지고 있고, 오늘날에는 과거 어느 때보다도 경제적으로 긴밀한 관계를 맺고 있다. 따라서 유럽과 러시아 권역을 묶어 하나의 권역으로 설정해 볼 수 있다. 끝으로, 북아메리카, 남아메리카, 오세아니아는 모두 신대륙 개척사를 공유하면서도, 원주민과 유입민의 관계가 어떠한가에 따라 지역적으로 다양한 문화와 사회가 전개된 권역이다. 따라서, ‘아메리카와 오세아니아’라는 하나의 단원으로 학습하게 하면서 국지적 차이를 비교하게 하는 것도 교육적으로 유의미할 것이다.

2) 권역 단원의 필수 내용 요소: 통합적 접근과 선별적 적용

세계의 주요 권역들을 통합하여 권역 단원의 수효를 적정화했다고 해서 그것이 곧 세계지리 과목의 학습 분량 축소나 나열성 극복을 뜻하는 것은 아니다. 이를 위한 관건은 권역별로 학습해야 할 필수 내용 요소를 어떤 관점에서 도출하고, 몇 가지로 제시하며, 어떻게 구성할 것인가가 하는 점에 있다. 이 부분에서 권역의 조직 방식에 접근하는 기존의 주요 방식들을 차용하되, 어떤 한 가지를 채택하여 적용하기보다는 서로 다른 방식들의 장점을 서로 절충하는 방안을 생각해볼 수 있다.

표 5. 세계지리 권역 단원의 필수 내용 요소 선정(A안의 사례)

| 필수 내용 요소 (빅 아이디어) | 단원명 | 단원별로 특화 가능한 필수 내용 요소(안) |
|----------------------|----------------|--|
| 1. 자연 환경과 인간생활 | • 몬순 아시아 | 1. 자연 환경과 인간 생활 4. 자원의 분포와 산업 구조 5. 지역적 쟁점(예. 인구 과잉 문제)과 해결 방안 |
| 2. 지역 문화의 전파와 문화다양성 | • 건조 아시아와 아프리카 | 1. 자연 환경과 인간 생활 2. 지역 문화의 전파와 문화다양성 5. 지역적 쟁점(예. 사막화와 인간의 대응)과 해결 방안 |
| 3. 거주 공간의 형성과 도시화 | • 유럽과 러시아 권역 | 2. 지역 문화에 전파와 문화다양성 3. 거주 공간의 형성과 도시화 5. 지역적 쟁점(예. 민족, 종교적 차이로 인한 갈등)과 해결 방안 |
| 4. 자원의 분포와 산업 구조 | • 아메리카와 오세아니아 | 3. 거주 공간의 형성과 도시화 4. 자원의 분포와 산업 구조 5. 지역적 쟁점(예. 지구온난화 문제)과 해결 방안 |
| 5. 지역적 쟁점과 해결 방안 | | |

여기서는, 권역 내의 지리적 현상들 간의 상호 관련성을 통해 해당 권역을 이해하려는 주제 중심의 접근법과, 지리적 핵심 역량을 기르하고자 하는 지구적 쟁점 중심의 접근법의 장점을 절충한 이른바 통합적 접근법을 하나의 방안으로 제안하고자 한다. <표 5>는 그러한 통합적 접근법에 의해 도출되고 구성된 필수 내용 요소들을 보여준다.

이 표에 제시된 필수 내용 요소 1~4는 차례대로 자연, 문화, 취약, 산업에 관련된 빅 아이디어들(big ideas)³⁾로서 주제 중심의 접근법에서 가장 보편적으로 활용되는 것들이고, 필수 내용 요소 5는 지구적 쟁점 중심의 접근을 응용한 것이다. 물론, 각 권역 단위마다 필수 내용 요소 1~5를 모두 학습하도록 구성하는 것이 이상적이다. 하지만, 그 경우 학습 분량의 과다함 문제를 역시 피할 수 없다. 이 문제를 해결하는 방법으로, 권역별로 특화 가능한 일부 필수 내용 요소들을 선택적으로 적용하는 방법을 생각해 볼 수 있다.

여기서 권역별로 특화 가능한 주제를 선별한다는 말은, 문순 아시아 권역을 예로 들자면 이 권역을 이해하기 위해서는 무엇보다 문순 기후라는 자연 환경에 적응한 인간 생활의 측면을 우선적으로 살펴볼 수 없으므로, '1. 자연 환경과 인간 생활'을 이 권역에 특화 가능한 필수 내용 요소로 평가할 수 있다. 이와 비슷한 맥락에서, 세계의 주요 유일신교가 기원지로 널리 알려진 건조 아시아와 아프리카 권역의 경우 '2. 지역 문화의 전파와 문화다양성'가, 도시화 현상이 다른 어떤 권역보다도 일찍 시작된 유럽과 러시아 권역의 경우 '3. 거주 공간의 형성과 도시화'가, 자원이 풍부한 아메리카와 오세아니아의 경우에는 '4. 자원의 분포와 산업 구조'가 각각 권역별로 특화 가능한 주제라 할 수 있다.

물론, 학생들의 입장에서 보면 권역별로 특정한 일부 내용 요소들만 학습하게 된다는 점이 단점으로 지적될 수 있다. 그것이 전혀 틀린 지적은 아니지만, 다른 입장에서 전체 권역 단위를 총괄적으로 본다면 학생들은 다섯 가지 필수 내용 요소를 골고루 학습하는 셈이 된다. 다만, 특정 권역에 대한 특정 주제의 적정성 여부를 판단하려면 지리학자와 지리교육자의 폭넓은 논의와 합의가 요구되고 시행착오의 기간도 필요할 것이다.

한편, 모든 권역에서 공통적으로 다루어야 할 것으로 생각되는 필수 내용 요소도 있다. '5. 지역적 쟁점과 해결 방안'이 그것이다. 그 이유는 권역별로 저마다 직면한 쟁점들이 다양함을 학생들이 인식할 필요가 있기 때문이고 그 배경과 해결 방안을 국지적, 지역적, 지구적 스케일에서 탐구하는 것이 유용하기 때문이다. 특별히 이 주제가 중요한 것은 필수 내용 요소 1~4를 통해 익힌 지리 정보와 지식을 토대로 비판적인 입장에 서서 해당 지역의 쟁점들에 정합하는 지리적 사고 및 기능을 수행해 보도록 한다는 데에 있다.

5. 맺음말

삶의 다양한 부문에서 세계화가 진행되고 이와 함께 문화 다양성에 대한 소양이 더욱 중요해지면서 세계지리 과목의 교육적 가치와 사회적 기대 또한 커지고 있다. 이 시점에서, 그간의 교육과정 속에서 세계지리 과목의 존재 양태를 되짚어보면서 세계지리 과목의 내용 체계에 대한 주요 비판들을 경청하고 시대적 흐름과 사회적 요구에 부응한 내용 체계의 개선을 도모할 필요가 있다. 세계지리 과목에서 특히 권역 단위는 지역지리로서의 세계지리의 본질과 맞닿아 있는 주요 학습 내용이므로, 세계지리의 내용 체계를 개선한다고 했을 때 권역 단위의 편성과 구성에 대한 것이 무엇보다 중요한 과제이다. 이 점에서 본 연구가 제안한 통합적 권역 단원의 예시와 그 조직 방안은 하나의 실험적 구상이며 동시에 후속적 논의를 위한 재료로서의 성격을 갖는다.

권역 단원의 재편과 개선 작업에서 우선 필요한 것은 그동안 고질적 문제로 거론되어 온 학습 내용의 방대함과 나열적 서술이라는 문제를 극복하기 위한 노력일 것이다. 이 노력에서 학생들로 하여금 세계의 권역 구분을 어떤 입장에서 다루게 할 것인가 하는 것은 매우 중요하다. 세계지리를 통해 배우는 권역들이란 그 자체로 특정한 시각과 이데올로기를 내포할 수밖에 없는 메타적인 것이다(Lewis and Wigen, 1997; Agnew, 1999). 따라서 학생들은 누군가가 구분한 그러한 권역들을 굳이 암기할 이유가 없다. 오히려, 세계지리 교육과정은 주어진 권역 구분을 비판적으로 해체해 보도록

록 학생들을 지원하고, 그들의 관심사와 목적에 따라 세계의 권역 구분을 자유자재로 수행하도록 자극하는 방향으로 ‘지리하기’를 도와야 한다.

권역 단원의 조직 방식에 있어서도 통합적 접근에 의한 내용 구성과 필수 내용 요소(빅 아이디어)들의 선택적 적용이 요구된다. 본 연구에서는 주제 중심의 접근과 지구적 쟁점 중심 접근의 장점을 서로 통합한 접근법을 하나의 방안으로 제시하였다. 또한, 각 권역 단원에서 모든 필수 요소들을 다루게 되면 학습 분량의 과다함에 직면할 수 밖에 없고, 모든 권역 단원을 동일한 필수 내용 요소들로 구성할 필요도 없음을 강조하였다. 이 부분에서는, 각 권역 단원에 특화될 수 있는 일부 내용 요소들을 중심으로 선택적으로 편성하되, 전체 권역 단원을 총괄해서 볼 때에는 모든 필수 내용 요소들을 골고루 학습하는 결과가 되도록 구성하는 것이 유효한 전략일 수 있음을 구체적 예시를 들어 언급하였다.

본 연구에서 제안한 몇 가지 방안들은 예시에 불과한 것이다. 연구자가 의도한 보다 중요한 부분은 세계지리의 내용 체계와 관련된 과제들을 드러내고 공유하며, 이를 바탕으로 큰 틀에서 개선 방향을 탐구하는 데에 있었다. 이 과정에서 늘 상기해야 할 것이 지역지리로서의 세계지리의 본질일 것이다. 학문적 본질에 집착하면 교육 내용의 방대함과 나열성 문제에 봉착하기 쉽고, 학습의 효율성이나 교육적 가치만을 내세우면 과목의 지속가능성이 취약해 진다는 딜레마가 대두된다. 또한 국가 교육과정 개발이 소수의 연구자를 중심으로 짧은 시간 내에 이루어진다는 것도 늘 문제로 지적되어 왔다. 이러한 과제와 문제에 대응하기 위해서는 보다 많은 지리교육자와 지리학자가 세계지리 내용 체계의 개선 방안을 마련하는 일에 참여할 수 있도록 지리학 및 지리교육 관련 학회들에 의한 공동 전문 기구나 정례적인 연구 모임을 구상하는 것도 병행되어야 할 것이다.

주

- 1) 류재명·서태열(1997)은 제7차 지리교육과정 개발 연구진으로 참여하면서 중학교 과정의 세계 지역 구분 방식을 종전(제6차 교육과정)의 대륙 혹은 국가 중

심의 지역 구분 대신, 열대, 건조, 온대, 한랭 환경 등 자연환경 중심의 지역 구분 방식으로 개선할 것을 수차례의 공청회와 전문가 회의를 거쳐 제안한 적이 있으나, 최종적으로 마련된 교육부안에는 그러한 제안이 아무런 논리적 근거 없이 기각되었다는 점을 지적한 바 있다.

- 2) 지구적 쟁점 중심의 접근법에서 다루는 사례 권역은 10개이며, 각 권역마다 2개씩의 쟁점을 제시함으로써 총 20개의 쟁점을 학습하도록 구성하고 있다. 이를 권역별로 소개하면, 동부아시아에서 학습하는 두 가지 쟁점은 ‘인구 증가’와 ‘정치적 변화’이고, 남부아시아는 ‘인구와 자원’, ‘종교 갈등’, 동남아시아는 ‘지속가능한 농업’과 ‘인권’, 일본은 ‘세계 경제’와 ‘자연 재해’, 옛 소비에트 연방은 ‘다양성과 민족주의’, ‘환경 오염’, 오스트레일리아/뉴질랜드/태평양 지역은 ‘지구적 기후 변화’와 ‘상호 의존’, 북아프리카와 서남아시아는 ‘원유와 사회’, ‘기아’, 사하라 이남 아프리카는 ‘신생 독립국의 탄생’, ‘영아 및 어린이 사망률’, 라틴 아메리카는 ‘도시 성장’과 ‘개발’, 유럽은 ‘지역 통합’과 ‘쓰레기 처리’이다(<http://www.unco.edu/geography/GIGI/>).
- 3) 빅 아이디어(big idea)란 유사성을 지닌 여러 개념들을 서로 묶어주고 전이가 높은 차상위의 개념을 의미한다. 빅 아이디어는 핵심 개념 또는 큰 개념이라고도 칭하며, 미국에서는 핵심 아이디어(core ideas), 캐나다에서는 토대 개념(fundamental concepts), 호주에서는 주요 아이디어(overarching ideas) 등으로 표현되면서 최근 각국의 교과교육과정 개발에 널리 활용되고 있다(교육부, 2014, 38-41 참조).

문헌

- 교육부, 2014, 문·이과 통합 사회과 교육과정 재구조화 연구.
- 교육부, 2014, 문·이과 통합형 교육과정 개정을 위한 교과 교육과정 개발 정책연구진 합동 워크숍 자료집.
- 구동회, 2011, 우리나라 세계지역구분체계의 문제점과 개선방안, 국토지리학회지, 45(1), 41-58.
- 권정화, 1997, 지역지리 교육의 내용 구성과 학습이론의 조응, 대한지리학회지, 32(4), 511-520.
- 류재명·서태열, 1997, 제7차 지리교육과정 개발과정에서 나타난 문제점과 앞으로의 과제, 지리환경교육, 5(2), 1-28.
- 서태열, 1981, 지역지리학 쟁점의 재조명, 지리교육논집, 22, 80-91.
- 전중환, 2014, 세계지리 과목의 권역 구분 방식과 내용 체계의 개선 방안, 글로벌교육연구, 6(2),

- 3-36.
- 조성욱, 2005, 거점국가 중심의 세계지리 교육내용 구성 방법, 한국지리환경교육학회지, 13(3), 349-362.
- 한희경, 2011, 비판적 세계 시민성 함양을 위한 세계지리 내용의 재구성 방안, 한국지리환경교육학회지, 19(2), 123-141.
- Agnew, J., 1999, Regions on the mind does not equal regions of the mind, *Progress in Human Geography*, 23(1), pp.91-96.
- Bradshaw, White, Dymond, and Chacko, 2012, *Contemporary World Regional Geography*(4th ed.), McGraw-Hill.
- Conroy, W.B., 1966, The Cultural Region - Framework for Teaching World Geography, *The Social Studies*, LVII(2), pp.71-75
- de Blij, Muller, and Nijman, J., 2013, *The World Today - Concepts and Regions in Geography* (6th ed.), John Wiley & Sons.
- Hill, D., 1993, Geographic Inquiry into Global Issues, *OAH Magazine of History*, 7(3), pp. 73-76.
- Hobbs, J.J., 2013, *Fundamentals of World Regional Geography*(3rd ed.), Brooks/Cole.
- Johnson, D.L. and Airriess, C. A., 2010, *World Regional Geography*(10th ed.), Pearson Prentice Hall.
- Lewis, M.W. and Wigen, K.E., 1997, *The Myth of Continents*, University of California Press.
- Stephenson, G.V., 1969, Regional Geography and the Culture Area Construct - Western Europe: A Case Study, *Journal of Geography*, 68(3), pp.167-172.
- Walter, B.J., and Bernard, F.E., 1973, A Thematic Approach to Regional Geography, *The Journal of Geography*, 72(8), pp.14-28.
- White, Dymond, Chacko, and Bradshaw, 2011, *Essentials of World Regional Geography*(2nd ed.), McGraw-Hill.
- 국가교육과정 정보센터 홈페이지
<http://www.ncic.go.kr/>
- 콜로라도 대학교 GIGI 홈페이지
<http://www.unco.edu/geography/GIGI/>
- 교신 : 전종한, 407-753, 인천광역시 계양구 계산로 62, 경인교육대학교 사회과교육과(이메일: jonghan@gin.ac.kr, 전화: 032-540-1229, 팩스: 032-540-1358)
- Correspondence : Jong-Han Jeon, Department of Social Studies Education, Gyeongin National University of Education, 62 Gyesan-ro, Gyeyang-gu, Incheon 407-753, Korea (e-mail: jonghan@gin.ac.kr, phone: +82-32-540-1229, fax: +82-32-540-1358)
- (접수: 2015.01.15, 수정: 2015.02.06, 채택: 2015.02.16)